

ДІАЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА СПІЛКУВАННЯ

Геннадій ДЬЯКОНОВ (Кіровоград)

У статті аналізуються діалогічні витoki і засади активних методів навчання і спілкування. Розуміння сутності й особливостей активних методів навчання розглядається з точки зору інтерсуб'єктної парадигми у психології

В статье анализируются диалогические истоки и принципы активных методов обучения и общения. Понимание сущности и особенностей активных методов обучения рассматривается с точки зрения интерсубъектной парадигмы в психологии

Ключові слова: навчання, спілкування, активні методи навчання, діалог, інтерсуб'єктна парадигма

У теперішній час принципи діалогу видаються такими, що мають очевидне значення для теорії та практики активних методів навчання, але залишаються недостатньо дослідженими фундаментальні питання, які пов'язані з діалогічною природою активних методів навчання: відсутні концепції діалогічної природи активних методів навчання, фрагментарними є діалогічні інтерпретації окремих сторін та процесів активного навчання, недостатньо осмислений органічний зв'язок психології навчання та спілкування у складі активних методів навчання та спілкування. Виходячи з цього, стає зрозумілою теоретична і практична актуальність дослідження психолого-педагогічних витоків і засад активних методів навчання та спілкування.

Виходячи з цього, метою даної статті ми ставимо розгляд теоретико-методичних аспектів розуміння феномену діалогу як основи активних форм і методів навчання і спілкування.

Постановка проблеми. Насамперед відмітимо те, що діалог є генетичним першоджерелом і феноменологічним фундаментом широкого кола базових психічних явищ, що лежать у основі навчання та спілкування: мови, мислення, уяви, почуттів, саморегуляції, самосвідомості та ін.

Дійсно, однією з важливіших особливостей мови є те, що вона існує як монологічна і діалогічна. Більше того, дослідження лінгвістів та психолінгвістів переконливо свідчать про те, що діалогічна мова є первинною формою мови у онтогенетичному та соціогенетичному планах, а тому й сама монологічна форма мовлення є перетворюваною формою первинного діалогу.

Щодо мислення, то як відомо, вже Сократ визначав мислення як «діалог, який душа веде сама з собою». На побутовому рівні легко побачити діалогічні корені мислення у тому, що воно часто розглядається як внутрішній спір, тобто як зіткнення двох або більше точок зору. Важливіша функція мислення полягає у доказі аргументів і ця процедура, безумовно, передбачає наявність фігури опонента

(реального або потенційного), у діалозі з яким розгортається дослідження та верифікація істинності аргументів. Однак, ще більше переконливими свідощами (ауто)діалогічної природи мислення є психологічні дослідження структури і функцій процесу мислення [6, 16, 21].

Уява людини відкриває свою діалогічність у всіх генетичних вимірах. Так у плані соціогенезу уява первісних людей проявляється у міфологічному ставленні до світу як до всесвіту, який сповнений одухотворених істот, з якими можна вступати у стосунки: у них можна чогось просити або віддячувати їм за добро, яке вони нібито зробили, з ними можна радитися або ним поклонятися, молитися – тобто вступати у діалогічні стосунки. У плані онтогенезу розвиток уяви пов'язаний з дитячою грою, особливо – і первинно – з сюжетно-рольовою грою, у якій дитина діалогічно спілкується з персонажами, фігурами, які присутні у актуальній ситуації лише символічно, тобто у плані уяви. У аспекті актуального генезу діяльність уяви також тісно пов'язана з різноманітними квазісуб'єктами, що різноманітно проявляють себе в даний момент якоїсь дії або переживання людини; всі цілі, смисли, мотиви діяльності людини формуються за допомогою різноманітних квазісуб'єктних форм уяви.

Почуття як значимі відношення людини до різноманітних явищ зовнішнього або внутрішнього життя є, мабуть, найбільш яскравим і прозорим діалогічним феноменом. Як відомо, почуття завжди дуже тісно пов'язані з проявами уяви, тому діалогічність феноменів уяви так би мовити, «автоматично» стає характеристикою й діалогічності проявів почуттів. Але діалогічність почуттів має ще більш глибокий характер, оскільки вона має власні корені в суб'єктивній онтології людського буття або в онтології людської суб'єктивності. Почуття виражають екзистенційну інтенціональність людського існування і ця інтенціональність, перш за все, спрямована на іншу людину, тобто на суб'єкта, і тільки після цього вона може звертатися до об'єкту, до природи, до речей.

Таким чином, основні психічні процеси постають як перетворювані форми вихідної діалогічності людської природи, та як її генетично розвинені й специфіковані форми. Взагалі всі ці явища можна уподібнити широкій кроні, яка виросла з єдиного стволу, з вихідного органічного кореня – з діалогу, з «Я–Ти» стосунків (говорячи мовою М. Бубера). Дуже важливо те, що всі ці різноманітні види «іншобуття» діалогу, не втрачають, не редукують свою діалогічну природу, а, навпаки, втілюють у собі її нові специфічні види і багаті за змістом форми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Утвердження соціально-гуманітарних ідей М. М. Бахтіна, М. Бубера, С. Л. Франка, В. С. Біблера [2, 3, 4, 26] та розробка психологічної методології діалогу у вітчизняній науці в працях Г. О. Ковальова [13], Т. О. Флоренської [24], О. Ф. Копйова [14] у 1980-ті роки стало справжнім виходом у новий простір психологічних досліджень.

На протязі 1990-х років ідеї діалогу з явища науково-культурної інновації перетворилися на повноцінний й новий психологічний світогляд, на фундаментальну психологічну парадигму, яка приваблює все більш широкі кола психологів і педагогів, вчених і практиків.

Філософсько-методологічний аналіз показує, що діалог різноманітно і органічно пов'язаний з такими методологічними суперкатегоріями психологічної науки як діяльність, спілкування, свідомість, відношення, особистість та ін. [8, 9, 10, 16, 17, 18]. Більш того, у сучасній методології психології діалог, фактично, висувається як нова суперкатегорія, яка відкриває багато перспектив розвитку психологічної науки.

Дуже яскраво сутність змін методологічного статусу категорії діалогу можна розкрити у контексті співвідношення статусів категорій діяльності і спілкування [8, 10].¹

Дійсно, спочатку категорія спілкування не мала ніякого методологічного статусу як категорія і розумілося як засіб здійснення мовної діяльності, тобто була підпорядкована категорії мови, яка у свою чергу була підпорядкована категорії діяльності. На першому етапі розуміння діалогу було суто лінгвістичним, як мовного явища (у контексті протиставлення таких його видів як монолог і діалог).

На другому етапі розвитку спілкування стало розумітися на більш високому рівні, а саме як один з видів діяльності (поряд з навчанням та грою) [8, 9, 10, 17].

На третьому етапі дослідження – насамперед у роботах Б. Ф. Ломова – спілкування воно було проголошене як одна з сторін цілісного образу людського життя, другою стороною якого була діяльність [18].

Наприкінці, у теперішній час багато психологів і методологів [9, 10, 15, 20] розглядають діалог як категорію вихідну, онтологічно визначальну, а категорія діяльності стає підпорядкованою логіці, структурі та генезису діалогу. Колишня суперкатегорія діяльності втрачає (або суттєво обмежує) свій колишній потенціал суперкатегорії і стає «просто» категорією, тобто знижує свій методологічний статус.

Сказане зовсім не означає, що категоріальна логіка діяльності є хибною або помилковою. Однак, стає зрозумілим, що логіка діяльності втрачає тої універсальний зміст, який вона мала раніше, і

¹ Зауважимо, що категорія спілкування виступає як «референт», як «прототип» категорії діалогу у вітчизняній психології 70-80-х рр.

перетворюється на більш локальну теоретичну концепцію, яка може бути інтегрованою до більш широкого і універсального діалогічного контексту як одна з його органічних і необхідних частин.

Виклад основного матеріалу. У чому ж полягають основні особливості психології діалогу, що важливі для теорії активних методів навчання?

Для розуміння цієї проблеми треба звернутися до діалогічної філософії М. М. Бахтіна [1, 9, 10], з точки зору якого проблема діалогу пов'язана з усвідомленням специфіки гуманітарного пізнання на відміну від природничо-наукового. Людина не є ні річчю, ні предметом, ані об'єктом природи, вона є індивідуальністю, особистістю, суб'єктом. Тому діалогічне світоставлення, гуманітарно-культурне відношення до осягнення людини кардинально відрізняється від світоглядної установки природничих наук та логіки природничо-наукового дослідження.

Гуманітарно-культурна установка у розумінні людини виходить з визнання унікальності й самоцінності кожної людини, з визнання суверенності й рівнозначності кожного людського існування, а тому така установка діacentрична, поліцентрична, ексцентрична.

Навпаки, природничо-наукова логіка виходить з ігнорування людської своєрідності, з націленості на виявлення стереотипно-загального, стандартного, вимірюваного, порівняного. Немає унікальності, немає неповторності, немає таємниці людського існування, загадки, драми, індивідуальної долі – немає суб'єктивності. Домінує ілюзорний ідеал об'єктивності феномену людини, а можливості його розуміння виходять з єдиної вірної концепції, точки зору, логіки. Такий погляд на світ і людину в ньому є моноцентричним, монологічним, егоцентричним.

У якості цивілізаційно-культурної гіпотези можна припустити, що основний зміст сучасного соціального і особистісного життя представляє собою протиріччя егоцентризму і діacentризму, монологу і діалогу.

На наш погляд, діалог – це не просто діада, тобто не просто сукупність двох учасників. Діалог – це реальна і справжня подія зустрічі суб'єктів, особистостей, які є унікально-неповторними і відкриваються один одному у їх універсальній людяності, загальнолюдяності, вселюдяності [2, 3, 5, 9, 10].

Діалог – це екзистенційно-онтологічний вимір людського існування, яке розгортається у світі «між» – між суб'єктами, між часами, між просторами, між умовами, між процесами та ін. Діалогічне «між» – неосягненне і нескінченне, воно роз'єднує і воно з'єднує, воно актуальне і потенційне. У цьому «між», яке виражається коротким дефісом у словах «спів-буття» і «само-буття», полягає і відкривається повнота і глибина

життя і, здається, відчутне дихання трансцендентності, космосу, бога [5, 9, 10, 26].

Діалог – це вихідний і довічний процес обміну, взаємовпливу, взаємотрансформації, взаємоперетікання явищ одне в одне і завдяки цьому здійснюється психічний розвиток і розвиток особистостей.

Діалог – це ритмічний процес, пульсація, динамічне відношення, у діалозі багато понять відкривають свій новий смисл. Так, поняття «відношення», яке звичайно мислиться як статичне і одностороннє, з точки зору діалогу постає як поперемінна зміна «від-ношень» і «при-ношень» або, говорячи психологічною мовою, як динаміка проєкцій-інтроєкцій, екстеріоризацій-інтеріоризацій, експресій-імпресій та ін. [9, 10].

Ритмічна пульсація полярностей сприймання – дії, враження – переживання, активності – пасивності, збудження – гальмування, засвоєння – відчуження, свободи – залежності, ідентифікації – відособлення, диференціації – інтеграції, об'єктивного – суб'єктивного та ін. дозволяє розглядати діалог як багатовимірний-поліфонічний орган психофізично-духовного метаболізму.

Для аналізу проблем активних методів навчання і спілкування звернемося до фундаментальної – діалогічної – концепції трьох рівнів (і парадигм!) соціального і психологічного пізнання Г. О. Ковальова [13].

Він виділяє три рівні і, відповідно, три парадигми: об'єктну, суб'єктну та інтерсуб'єктну (тобто власне діалогічну). За допомогою уявлень про трирівневу концепцію діалогу можна надати наступну характеристику трьох парадигм активного навчання і спілкування.

Об'єктному типу методології відповідають традиційні форми і методи навчання як повідомлення знань та спілкування як передачі інформації [13]. Даний тип навчання пов'язаний з старовинними метафорами – воскової дошки та відбитку (метафора прямого впливу, прямій дії на свідомість учня) і гідравлічною метафорою (знання та інформація передається від вчителя до учня нібито переливаються з однієї посудини до іншої). Об'єктна парадигма навчання спирається, перш за все, на пасивно-репродуктивні психічні механізми і способи засвоєння матеріалу: процеси запам'ятовування, повторення, закріплення, тренування, дресури, лінійного контролю, жорсткої оцінки та ін. [13]. Важливішими способами активізації навчання стають способи стимуляції біхевіорального змісту – позитивне та негативне підкріплення (що відомі як «методи кнута і пряника»). Спілкування тут відіграє другорядну роль, воно має переважно односторонній характер (від учителя до учня), а тому навчання як взаємодії між вчителем та учнем, фактично, немає. Метою і ідеалом такого типу навчання є засвоєння знань, умінь і

навичок і активність учнів тут має механічний, нерелексивний, нетворчий характер.

Суб'єктний тип навчання походить з визнання учня активним агентом засвоєння знань, умінь і навичок і його метою є не тільки набуття пасивно-репродуктивних способів розумової та практичної діяльності, але й розвиток здібностей учнів та їх особистості. Суб'єктний тип навчання пов'язаний з розвитком багатьох якостей діяльної особистості (активності, цілеспрямованості, організованості, саморегуляції, відповідальності та ін.), а тому він заслуговує також на назву суб'єктно-діяльнісного навчання [11, 13, 14].

З точки зору педагогічної психології, такий тип навчання представляє собою учіння або навчальну діяльність. На наш погляд, поняття «активні методи навчання» відповідає даному типу і рівню навчального процесу. Однак, в останні роки поняття «активні методи навчання» одержало більш широке і специфічне розуміння як сукупність сучасних форм і методів навчання, які протиставляються традиційним формам навчальної діяльності.

Одні автори під активними методами навчання розуміють їх якісну сторону і називають їх «ефективними», інші намагаються посилити кількісні параметри навчання і говорять про «інтенсивні методи», треті спеціалісти практикують колективно-групові форми навчання, які одержують назву «інтерактивні методи», четверті запроваджують способи навчання, які зорієнтовані на емоційно-неусвідомлювані структури психіки, тобто вводять «сугестивні методи», існує багато інших різноманітних форм. На практиці застосування поняття «активні методи навчання» інколи означає лише суб'єктивне уявлення автора якогось «активного методу» про його новизну і активність, хоча у багатьох випадках це нововведення буває не новим, а іноді навіть і не дуже активним. Визначення автором свого методу навчання як активного набуває часто-густо характеру оцінного ярлику, ніж виражає його справжнє відношення до «активних методів навчання».

У сучасній психолого-педагогічній теорії не існує загально-визнаної класифікації активних методів навчання, що пояснюється, на наш погляд, як реальною складністю цієї проблеми як наукової, так і різноманітністю вихідних методологічних принципів і теоретичних платформ. Не претендуючи на створення власної класифікації активних методів навчання, ми вважаємо за доцільне висловити декілька зауважень і міркувань, що допомагають окреслити концептуально-методичний фон проблеми. З позицій психологічних теорій учіння [11, 22], навчальної діяльності [7], навчання [4, 12, 23] у будь-яких системах навчання (навіть у біхевіоральних) учень є активним агентом, суб'єктом навчання. У контексті фундаментальних психологічних теорій навчання

акцентування активності навчання у понятті «активні методи навчання» є тавтологією, яка подібна тому, щоб ми почали говорити про активну діяльність або активну дію.

У навчально-методичних посібниках з методики викладання психології [19, 25] атрибут «активності» також відсутній, оскільки імпліцитно розуміється, що активність є іманентною, органічною стороною навчання (поряд з іншими особливостями). Органічно-іманентна активність методики викладання (зокрема, психології) полягає як у фундаментальних принципах навчання, так і у багатьох структурно-змістовних та процесуально-динамічних особливостях форм і методів навчання.

Інтерсуб'єктно-діалогічному типу методології відповідають такі форми і методи навчання, в яких центральна роль належить різноманітним формам «спів-буття» і «само-буття» учнів та вчителів. Суб'єкт-суб'єктні, діалогічні форми і методи навчання здійснюються не як процеси зовнішнього впливу та стимуляції, а як процеси особистісного спілкування і паритетної взаємодії. Метою інтерсуб'єктно-діалогічного навчання і спілкування стають не об'єктно-результативні характеристики навчання, а його суб'єктно-особистісні, процесуально-творчі особливості, які нерозривно пов'язані з взаєморозкриттям, взаємутвердженням та взаєморозвитком учасників цілісного процесу навчання-спілкування. Спілкування в інтерсуб'єктному навчальному діалозі змінює свої функції і замість засобу передачі інформації та зовнішнього впливу (яким воно було у процесі об'єктного і суб'єктного навчання) воно перетворюється на важливу мету та істинну цінність діалогічного навчання. Таке навчальне спілкування стає подійним, спонтанним, творчим, особистісно-смысловим. Процес діалогічного навчання-спілкування набуває характеру співробітництва, співуправління, самоуправління, індивідуальної та колективної відповідальності, самоорганізації, самодіяльності й творчості.

Діалогічний підхід до системи активних методів навчання-спілкування базується на тому, що діалог є метою і загальним засобом активізації навчання-спілкування. Діалог також є стратегією гуманізації та гуманітаризації навчання і виховання. Саме діалогічний підхід дозволяє зрозуміти, що питання про активні методи навчання у теперішній час втрачає характер центральної ідеї, у світлі якої можуть розглядатися питання розвитку творчості, особистості, гуманності, духовності. Навпаки, тепер на перший план виходять перспективи і потенціали гуманізації й гуманітаризації навчання, а ідея і методи активізації навчання підпорядковуються завданням реалізації діалогічно-гуманістичного підходу у сфері навчання і виховання, взагалі – у сфері освіти й культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Теоретичний аналіз психології навчання і спілкування доводить, що діалог є фундаментальним явищем, що є основою всіх комунікативних та пізнавальних процесів, що функціонують у процесі навчання і спілкування. Це дозволяє розглядати феномен діалогу та його багатомінітні прояви як джерело й принцип побудови й розвитку активності людини у процесах навчання й спілкування. Внаслідок цього діалог стає фундаментальною і парадигмальною засадою для розуміння, розвитку і конструювання різноманітних активних методів навчання й виховання.

Виходячи з цього, найближчою перспективою є дослідження принципів і механізмів активного навчання і спілкування з діалогічної точки зору й розробки діалогічної методології та методики активних методів навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Академия-Пресс, 2005. – 336 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 504 с.
3. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 340 с.
4. Брунер Д. С. Психология познания / Д. С. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
5. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 468 с.
6. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. // Собр. соч. в 6-ти т. – Том 1 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
7. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 480 с.
8. Дьяконов Г. В. Психология педагогического общения / Г. В. Дьяконов. – Кировоград, 1992. – 213 с.
9. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
10. Дьяконов Г. В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – 693 с.
11. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 200 с.
12. Ительсон Л. Б. Психология обучения // Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А. В. Петровского / Л. Б. Ительсон. – М. : Просвещение, 1979. – С.170–215.
13. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. – № 2. – С.41–49.
14. Копьев А. Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники / А. Ф. Копьев // Московский психологический журнал, 1992. – №1. – С.31–48.
15. Копилов С. О. Діалог культур як простір буття особистості / Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка / За ред. Г. В. Дьяконова. Вип 1. / С. О. Копылов. – Кировоград : Авангард, 2011. – 214 с.
16. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск: Университетское, 1988. – 206 с.

17. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования. // Методологические проблемы социальной психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – С.106–123.
18. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Ломов Б. Ф. // Психологический журнал, 1981.– Т.2. – № 5. – С.3–22.
19. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 82 с.
20. Орлов А. Б. Триадилогический подход в психологическом консультировании. / А. Б. Орлов // Вопросы психологии, 2002. – № 2. – С. 3–21.
21. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.
22. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
23. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения. Под ред. Н. Ф. Талызиной / Э. Стоунс. – М. : Педагогика, 1984.– 472 с.
24. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т. А. Флоренская.— М. : Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
25. Формирование учебной деятельности студентов. Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
26. Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. – М. : Правда, «Вопросы философии», 1990. – 607 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дьяконов Геннадій Віталійович – доктор психологічних наук, професор, завкафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: психологія діалогу, гуманістична психологія, гештальт-терапія, психологічні проблеми навчання у вищій школі, інтерактивні методи навчання, професійне становлення майбутніх практичних психологів